دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣ ، ص ص ١٤٩ ـ ١٧٩ (١٩٨٦م)

مقارنة بين المعلم المؤهل تربويًّا والمعلم غير المؤهل تربويًّا فيما يختص بتفاعله اللفظي مع طلابه أثناء عملية التدريس

عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين

الأستاذ المساعد بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كان هدف هذه الدراسة هو معرفة الفرق أو الفروق ـ إن وجدت ـ بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًّا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بأنماط تفاعلهم اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

تشتمل عينة البحث على ستة وعشرين (٢٦) معلم مواد اجتماعية يعملون بالمدارس الثانوية بمدينة الرياض، والعينة موزعة على مجموعتين، تمثل المجموعة الأولى المعلمين المؤهلين تربويًّا وعددها اثنا عشر (١٢) معلمًا، وتمثل المجموعة الثانية المعلمين غير المؤهلين تربويًّا وعددها أربعة عشر (١٤) معلمًا. وقام الملاحظ (الباحث) بزيارة كل مدرس في العينة مرتين وسجل أنماط تفاعلهم اللفظي مع طلابهم داخل حجرة الدراسة بواسطة استخدام نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي.

والدراسة مبنية على أربع فرضيات صفرية لمعرفة الفرق أو الفروق ـ إن وجدت ـ بين مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا فيما يختص

بأنماط تفاعلهم اللفظي مع طلابهم أثناء التدريس داخل حجرة الدراسة. واستخدم الباحث اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي المعلمين.

وكانت نتيجة الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بأنماط تفاعلهم اللفظي مع طلابهم أثناء التدريس داخل حجرة الدراسة.

مقدمة

يأخذ هذا البحث الميداني أهميته في التربية لأنه ينزل إلى أرض الواقع المدرسي ليقف على الممارسات والأداء الفعلي للمعلمين أثناء قيامهم بالتدريس داخل حجرة الدراسة. ويمثل المعلم حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية والوصول بها إلى أهدافها المنشودة. وإلى جانب كون المعلم يساعد طلابه على التعليم فإنه يعتبر قائدًا يتفاعل معهم على شكل أفراد أو جماعة ويؤثر في سلوكهم بطريقة واعية ومقصودة أحيانًا وبطريقة غير واعية وبدون تخطيط أحيانًا أخرى. وعلى ضوء ذلك أصبح الاهتمام متزايدًا حول رفع كفاءة المعلم قبل وأثناء الخدمة في التعليم للوصول به إلى أفضل مستوى ممكن. وإن أساليب التدريس قد نالت قسطًا كبيرًا من الدراسة والبحث، مما نتج عنه التوصل إلى أساليب تدريس حديثة ومنها أسلوب تحليل التفاعل اللفظي أثناء عملية التدريس.

وأسلوب تحليل التفاعل اللفظي في التدريس يقوم أساسًا على فهم سلوك المعلم اللفظي داخل حجرة الدراسة وتحسينه، وفهم سلوك المعلم وتحسينه مبنى على افتراض أساسي وهو أنه بالإمكان مساعدة المعلم في تحديد فكرته عن السلوك المثالي أو المرغوب فيه بدقة متناهية ومن ثم يمكنه تعديل سلوكه على ضوء هذا الاتجاه المثالي. وعن طريق دراسة المعلم لسلوكه الخاص بشكل منظم وموضوعي يمكنه الحصول على فهم واع لأنواع تأثير سلوكه على طلابه، وفي ضوء هذا الفهم يمكنه تغيير سلوكه إلى الأفضل.

ومن الجلي أن وصول الباحثين التربويين في مجال التدريس إلى أسلوب دقيق يمكن الاعتماد عليه في رصد وقياس أنماط التفاعل اللفظي للمعلم أثناء التدريس يعتبر إنجازًا مهمًا في هذا الميدان وسوف يسهم في رفع الكفاءة التعليمية لدى المعلمين خاصة وكل العاملين في حقل التعليم عامة .

مشكلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث على النحو التالي : ما مدى فاعلية المعلم المؤهل تربويًا بمقارنته بالمعلم الغير المؤهل تربويًا فيما يختص بتفاعله اللفظي مع طلابه أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة؟

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى ما يلي :

١ ـ أن القائمين على توجيه المعلم في المدرسة الثانوية العامة هم بحاجة إلى معرفة طريقة تمكنهم من تقويم أداء المعلم بدقة وموضوعية ، وطريقة تحليل التفاعل اللفظي من الطرق التي يمكن الاعتماد عليها في الوصول إلى نتائج موضوعية . وبذا فإن هذه الدراسة ستقدم طريقة موضوعية يمكن أن يستخدمها كل مهتم في مجال تحسين أداء معلم المواد الاجتماعية خاصة والمواد الأخرى عامة .

٢ ـ ستقوم هذه الدراسة بعرض الواقع الفعلي لأداء معلم المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة من أجل التعرف على نواحي القوة والضعف فيه ، وبعد ذلك يمكن أن تسهم الدراسة في تحسين برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية قبل الالتحاق بمهنة التعليم .

٣ ـ هناك وعي تام بين المهتمين في مجال التعليم عمومًا في متابعة كل جديد من شأنه أن يسهم في رفع كفاءة التدريس لدى المعلمين، ويمكن أن تسفر هذه الدراسة عن نتائج يسترشد بها في تخطيط برنامج يقوم المعلم من خلاله بتقويم نفسه ذاتيًّا أثناءالخدمة في مهنة التعليم.

٤ ـ أجريت دراسات عديدة في مجال تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة على المستوى العالمي وأتت بنتائج إيجابية تدل على أهمية هذا الاتجاه في رفع كفاءة المعلم، غير أنه لا توجد إلا دراسات قليلة جدًّا على المستوى المحلي والعربي، وهذا من شأنه أن يعطي أهمية خاصة لهذا البحث.

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفرق أو الفروق ـ إن وجدت ـ بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًّا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بأنماط السلوك اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

وتهدف الدراسة أيضًا إلى معرفة الواقع الفعلي لتدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة ليتمكن الباحث من الوقوف على نواحي القوة أو الضعف فيه.

وأخيرًا، من الممكن أن تتوصل الدراسة إلى نتيجة أو نتائج مهمة يستفيد منها الباحث في تقديم توصيات خاصة ترفع الكفاءة التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية قبل وأثناء الخدمة في التعليم.

فرضيات البحث

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًّا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بنسبة:

١ ـ حديث المعلم داخل حجرة الدراسة .

٢ ـ حديث الطلاب داخل حجرة الدراسة .

٣ ـ تأثير السلوك غير المباشر إلى تأثير السلوك المباشر I/D ratio داخل حجرة الدراسة .

٤ ـ تأثير السلوك المحفّز إلى تأثير السلوك المقيد لحرية الطلاب I/D ratio داخل حجرة الدراسة .

دراسات سابقة

نظام تحليل التفاعل لفلاندرز

خلال الفترة ما بين ١٩٥٥م ـ ١٩٦٠م استطاع فلاندرز وزملاؤه في جامعة «مينيسوتا» أن يضعوا القاعدة الأساسية لنظام تحليل التفاعل لفلاندرز (Flanders Interaction Analysis System) . وخلال الفترة المذكورة أجرى فلاندرز دراستين : الأولى كانت في ولاية مينيسوتا عام ١٩٥٥م وتضم أربعة وثلاثين معلمًا للمواد الاجتماعية ، أما الثانية فقد أجريت في نيوزيلاند عام ١٩٥٧م ، وتضم أربعة وثلاثين معلمًا في الرياضيات . وكان هدف الدراستين قياس مدى تأثير سلوك المعلمين على طلابهم . وتوصلت الدراستان إلى نتيجة واحدة وهي أن المعلم الغير المباشر بشكل أكبر (most indirect) أفضل في تشكيل مواقف إيجابية لدى طلابه من المعلم الغير المباشر بشكل أقل (less indirect) [١] .

وفي أواخر الخمسينات ميلادية أخذ نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي شكله الحالي ، حيث إن نظام فلاندرز يتكون من عشرة أقسام : الأقسام السبعة الأولى منه خاصة بحديث المعلم ، والقسمان الثامن والتاسع خاصان بحديث الطلاب ، ويختص القسم العاشر بالسكوت والصمت والاضطراب . وبعد أن أخذت الأداة شكلها النهائي واستقرت على ما هي عليه ، قام فلاندرز باستخدامها بعدة دراسات بقصد رصد أنماط السلوك اللفظي أثناء عملية التدريس داخل حجرة الدراسة ، ومن هذه

الدراسات دراسة قام بها عام ١٩٦٠م واستغرقت عامين وكانت حول تحليل التفاعل اللفظي لمعلمي المرحلة المتوسطة وتضم عينة الدراسة ستة عشر معلمًا في المواد الاجتماعية وستة عشر معلمًا في مادة الرياضيات. وقسّم فلاندرز كل مجموعة إلى ثلاثة أقسام حسب نوع السلوك، والأقسام هي: معلمون مباشرون بشكل أكبر (most direct) ومعلمون غير مباشرين بشكل أكبر (most indirect)، ومعلمون وسط أو عاديون (average teachers). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين غير المباشرين بشكل أكبر هم أفضل من المعلمين المباشرين بشكل أكبر في المجالات التالية: استخدام عبارات الطلاب، عدد الأسئلة التي طرحت على الطلاب، وضبط النظام وتقديم الانتقادات داخل حجرة الدراسة[٢].

وقام فلاندرز وزميله آمدون بدراسة اشترك فيها خمسمائة وستون (٥٦٠) طالبًا في الرياضيات وأربعمائة وثمانون (٤٨٠) طالبًا في المواد الاجتماعية، وجاءت الدراسة بنتيجة مهمة جدًّا وهي أن طلاب المعلمين غير المباشرين في تدريسهم حصلوا على تعليم أفضل من طلاب المعلمين المباشرين في تدريسهم[٣]. وكذلك توصلت الدراسات التالية: للوس نيلسون Lois Nelson [٤]، ليشر La Shier [٥]، فورست Furst [٦]، سور Soar [٧]، ويبر Weber [٨]، سكنز Schantz [٩]، وبويل Powell [١٠]، إلى وجود علاقة بين تأثير المعلم غير المباشر وتحصيل الطلاب الدراسي.

وأكدت الدراسات التالية: برلنر ١٩٧٩م (Berliner) [١١]، قيفرورشارد ١٩٧٩م (Gaver & Richard) [١٢]، وستيلنج ١٩٧٦م (Stalling) [١٣] على وجود علاقة بين تفاعل الطالب وتشكيل المواقف الإيجابية نحو المدرسة.

وقام روزشاين (Rosenshine) بمسح عام لخمسين دراسة في مجال سلوك المدرس واتضح له أن هناك علاقة بين بعض أساليب التدريس أو المناخ العام داخل حجرة الدراسة وتحصيل الطلاب الدراسي[١٤]، وأكد بروفي (Brophy) على وجود تأثير متزايد للعلاقة القائمة بين التدريس الفعال والتأثير الغير المباشر في التدريس خاصة بالنسبة للصفوف المتقدمة من التعليم العام[١٥].

وبعـد أن أثبتت الـدراسـات وجـود علاقة بين أنماط التفاعل اللفظي وتحصيل الـطلاب الدراسي، نشأ اهتمام حول استعمال تحليل التفاعل اللفظي كأداة في مجال إعداد المعلمين. وأجريت عدة دراسات في مجال تحليل التفاعل اللفظي وجاءت هذه الدراسات بنتيجة عامة وهي أن المعلم الطالب الذي تدرب على طريقة تحليل التفاعل يختلف اختلافًا بينًا عن المعلم الطالب الذي لم يتدرب على هذه الطريقة، ووجد أيضًا أن المعلم الطالب الذي تدرب على تحليل التفاعل يشجع طلابه أكثر، ويستخدم أفكار طلابه أكثر، ويتحدث أقل، ويستخدم عبارات الانتقاد أقل من المعلم الطالب غير المتدرب على طريقة تحليل التفاعل، ومن هذه الدراسات ما يلي:

جكوت ١٩٧٦م Chilcoat [١٦]، مريزا ١٩٧٤م Marazza [١٧]، وقام ادلسون (Edelson) بدراسة لقياس العلاقة بين انفتاح المدرس (teacher openness) ومشاركة طلاب المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين انفتاح المدرس ومشاركة الطلاب، ومن خلال ذلك توصل الباحث إلى أنه عندما يدرك الطلاب أن مدرسهم غير مقيد لحريتهم تزداد مشاركتهم أكثر داخل حجرة الدراسة. وهذه دلالة على أن المناخ الاجتماعي العام داخل حجرة الدراسة له الأثر البالغ على سلوك المتعلمين[١٨].

دراسات باللغة العربية

أجـرى اللقـاني دراسة على طلاب شعبة المواد الاجتماعية بالدبلوم العام بكلية التربية في جامعة عين شمس، واستخدم الباحث نظام فلاندرز كأداة في تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة. واختار الباحث عشرة طلاب دبلوم عام كعينة لبحثه، ودلت الدراسة على ما يلي:

١ ـ أن جميع المعلمـين يستخـدمون طريقة الإلقاء في تدريسهم، وهذا الاتجاه التقليدي يلقي بالعبء كله على المعلم، وبذا وجد الباحث أن نسبة حديث المعلم داخل حجرة الدراسة مرتفعة عن النسبة القياسية لفلاندرز.

٢ ـ أن نسبة حديث التلاميذ منخفضة جدًّا، وهذه دلالة على سلبية التلاميذ وعدم مشاركتهم أثناء التدريس.

٣ ـ أن المعلم لم يعط الفرصة الكافية للتلاميذ كي يفكروا فيما قاله المعلم أو فيما وجه لهم من أسئلة.

٤ ـ كانت أسئلة المعلم قليلة جدًّا، وهذا دليل على أن الحصة كانت في معظمها معتمدة على أسلوب الإلقاء، وأن المعلم لم يحرص على إثارة تفكير تلاميذه أو حفزهم للاشتراك الفعّال.

٥ ـ أن مبادأة التلاميذ بالحديث لم تكن على المستوى المطلوب.

ويوصي الباحث بما يلي:

١ ـ ضرورة إعادة النظر في نمط إعداد معلم المواد الاجتماعية بحيث يتم إكسابهم المفاهيم والاتجاهات والمبادىء الخاصة بطرق التدريس الحديثة التي تستند على عملية تحليل التفاعل اللفظي.

٢ ـ ضرورة إشاعة جو تسوده الألفة والصداقة والشعور بالرضى داخل حجرة الدراسة حتى يشجع التلاميذ على اتخاذ مواقف أكثر إيجابية[١٩]، وهذا ما أكده أحمد حسن بدراسته في مجال تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة في المرحلة الثانوية. وجاء الدكتور حسن بتوصيات مشابهة لتوصيات اللقاني ومن هذه التوصيات ما يلي:

١ ـ ضرورة العمل على بناء جو غير مقيد لسلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة.

٢ ـ ضرورة اهتمام برامج إعداد المعلم وبرامج تدريبه أثناء الخدمة بتوضيح أهمية التفاعل اللفظي بين التلاميذ، وأهمية شعور التلاميذ بالقيمة الحقيقية لدورهم أثناء التدريس.

٣ ـ ضرورة تدريب المعلم على أنماط سلوك التدريس المختلفة ومساعدته على

اكتساب المهارات اللازمة للتدريب على الممارسة لإثارة تفكير التلاميذ ومساعدتهم على الابتكار والتفاعل الاجتماعي أثناء التدريس[٢٠].

وفي العراق قام الدكتور باقر وآخرون بدراسة في تحليل التفاعل اللفظي بين المدرسات وطالباتهن في الصف السادس الثانوي. وجاءت نتيجة الدراسة مؤيدة لنتائج اللقاني وأحمد حسن، ومن نتائج دراسة باقر ما يلي:

١ ـ أن نسبة حديث المعلمة ـ في المنطقة ذات الدخل المتوسط ـ بلغت نسبة عالية بالمقارنة بالنسبة القياسية لفلاندرز.

٢ ـ أن نسبة حديث التلميذات ـ في المنطقة ذات الدخل المتوسط ـ بلغت نسبة منخفضة مقارنة بالنسبة القياسية لفلاندرز.

٣ ـ بلغت نسبة مبادأة التلميذات في الحديث ـ في مدارس المنطقة ذات الدخل المتوسط ـ نسبة منخفضة[٢١].

وبعد مضي أربع سنوات تقريبًا على دراسته الأولى قام الدكتور باقر وزميله المنصوري بدراسة ثانية في مجال تحليل التفاعل اللفظي بين المعلمين وطلابهم في المدارس الثانوية في محافظة بغداد، وتوصل إلى نتائج مؤكدة لنتائج الدراسة الأولى من حيث ارتفاع في نسبة حديث المعلمين عن النسبة القياسية لفلاندرز، وانخفاض ملحوظ في نسبة حديث الطلاب عن النسبة القياسية لفلاندرز[٢٢].

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الدراسات العربية المذكورة أعلاه تدل على أن المعلم يشكو من ضعف الربط بين ما تعلمه من مفاهيم تربوية خلال فترة إعداده في كليات ومعاهد إعداد المعلمين وكيفية ترجمة هذه المفاهيم إلى واقع فعلي داخل المدرسة. ويشير الدكتور الجبر في ملخص دراسته إلى هذه الظاهرة بقوله «إن الطلاب (طلاب التربية الميدانية) يشكون من عدم ربط المقررات التربوية بالوضع الراهن في المدارس ولم يقوموا بأي دراسة تتعلق بالعملية التعليمية داخل المدرسة[٢٣]». وإذا كان هذا هو حال المعلمين المؤهلين تربويًا فما هو حال المعلمين غير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بتطبيق

المفاهيم التربوية؟ أجرى الدكتور محمود السيد سلطان دراسة[٢٤] تجريبية لاختبار المفاهيم التربوية لدى المعلمين المؤهلين تربويًا والمعلمين غير المؤهلين تربويًا على مستوى المرحلة الثانوية وتوصل الباحث إلى أنه على الرغم من تفوق المعلم التربوي على زميله غير التربوي في المفاهيم التربوية، وربما في الأداء التربوي إلا أن إعداده نظريًا وتطبيقيًا يحتاج إلى مزيد من الجهد لكي يصل إلى مستوى الأداء والفهم المنشودين للعملية التربوية.

وينصح الباحث في نهاية دراسته بضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلمين في كليات وأقسام التربية في الكويت حتى يتقن المعلمون المفاهيم الخاصة بمهنة التدريس. ويؤكد الباحث كذلك على ضرورة تدريب المعلمين غير التربويين حتى يتمكنوا من المفاهيم التربوية للارتفاع بمستوى العملية التعليمية.

إجراءات البحث

وقد بني البحث على أربع فرضيات واستهدفت التعرف على أنماط التفاعل اللفظي لدى مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين الغير المؤهلين تربويًا والوقوف على أوجه الشبه أو الاختلاف بين مجموعتي المعلمين فيما يتعلق بسلوكهم اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

ومن أجل الوصول بالبحث إلى أهدافه المنشودة قام الباحث بالإجراءات التالية:

عينة البحث

لقد بلغ عدد المعلمين الحاصلين على الشهادة الجامعية «بكالوريوس» من كلية التربية بالرياض ويعملون حاليا في مجال تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية العامة بالرياض اثنا عشر (١٢) معلما، كما بلغ عدد المعلمين الحاصلين على الشهادة الجامعية «بكالوريوس أو ليسانس» ولم يحصلوا على إعداد تربوي ويعملون حاليًا في

مجال تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية العامة بالرياض أربعة عشر (١٤) معلمًا. ولقد بلغ عدد أفراد العينة الكلية ستة وعشرين (٢٦) معلمًا.

أداة البحث

استخدم الباحث أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي في ملاحظة سلوك المعلم مع طلابه أثناء عملية التدريس داخل حجرة الدراسة. وتهتم هذه الأداة بملاحظة السلوك اللفظي فقط وذلك لأن السلوك اللفظي يمكن ملاحظته وضبطه بدقة كبيرة.

وتتكون أداة فلاندرز لملاحظة السلوك اللفظي من ثلاثة أقسام رئيسة وهي : حديث المعلم، وحديث الطلاب، وسلوك مشترك كالصمت والفوضى، وتقسم هذه الأقسام الرئيسة الثلاثة إلى أقسام فرعية كما هو موضح في شكل (١).

رصد أنماط التفاعل اللفظي

رصدت أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة وقد تم ملاحظة كل معلم مرتين منفصلتين (حصتين) ولمدة ثلاثين دقيقة في كل مرة. وسجل الملاحظ (الباحث) كل التفاعلات اللفظية التي دارت في حجرة الدراسة بين المعلم وطلابه وذلك باستخدام بطاقة تسجيل مكونة من ثلاثين صفًا وعشرين عمودًا وكان مجموع الخلايا فيها ستمائة خلية تمثل في مجموعها كل ما يحدث من تفاعلات لفظية في الحصة الواحدة. وقد تم تسجيل تلك التفاعلات على شكل سلسلة أرقام مطابقة لأرقام الفئات العشر من نظام فلاندرز، وسجلت كل استجابة لفظية في فترة زمنية محددة مدتها ثلاث ثوان غالبًا. وقد بلغ عدد الأرقام المسجلة لكل معلم ألف ومائتين (١٢٠٠) تسجيل تقريبًا ومدة قدرها ستون دقيقة.

واستخدم الباحث (الملاحظ) أسلوب الملاحظة المباشرة في جمع البيانات عن كل معلم، وذلك بزيارة كل واحد منهم مرتين منفصلتين أثناء تدريسه طلابه داخل حجرة الدراسة.

كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر	١ / تقبل المشاعر: حيث يبدو أن المدرس يدرك مشاعر تلاميذه ويؤكد حقهم في التعبير عن هذه المشاعر ولا يقابل ذلك بأي شكل من أشكال العقاب أو الاعتراض. ٢ / الثناء أو التشجيع: يشمل هذا القسم كلمات أو عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها المدرس وقد يكون ذلك في صورة إيماءات أو همهمة تؤدي إلى استرسال التلاميذ في الحديث، ويشمل هذا القسم الدعابات المؤدية إلى إزالة التوتر دون أن يكون ذلك على حساب أحد التلاميذ. ٣ / تقبل الأفكار: يشمل هذا القسم تقبل المدرس لأفكار تلاميذه فعندما يقدم التلميذ اقتراحًا ربما يقوم المدرس بتوضيح أو تلخيص ما فهمه التلميذ. ٤ / توجيه الأسئلة: يشمل هذا القسم الأسئلة التي يوجهها المدرس إلى التلاميذ حول صلب الدرس والتي يتوقع أن يعرف التلاميذ إجاباتها.
	كلام المدرس المباشر	٥ / الشرح والتلقين: يشمل هذا القسم تقديم المعلومات أو الحقائق أو الآراء التي تعبر عن فكرة خاصة بالمدرس، ويتضمن هذا القسم أيضًا بعض الأسئلة التعبيرية. ٦ / إعطاء التوجيهات: يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتوجيهاته وأوامره. ٧ / النقد وتبريرات السلطة: ويشمل هذا القسم ما يوجهه المدرس من عبارات نقد إلى تلاميذه تستهدف تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب ويتضمن هذا القسم أيضًا استخدام المدرس للسلطة الذاتية إلى حد بعيد.
	كلام التلميذ	٨ / الاستجابة للمعلم: يسجل في هذا القسم كل ما يصدر عن التلميذ ويبدو بوضوح أنه نتيجة لطلب المعلم أو نتيجة لسؤال وجهه إليه. ٩ / تحدث التلميذ بمبادرة منه: المقصود هو بدء التلميذ بالحديث دون أن يطلب منه ذلك، ودون أن يكون ذلك نتيجة لتوجيه أو سؤال.
	سلوك مشترك	١٠/ الصمت والفوضى: المقصود هو فترات التداخل والاضطراب في الاتصال اللفظي، وكذلك فترات السكون التي لا يتحدث فيها أحد مطلقًا في حجرة الدراسة.

شكل (١)

ملخص لأقسام التفاعل اللفظي
في نظام فلاندرز العشرى

تحليل النتائج

في هذا الفصل سيقوم الباحث بتحليل النتائج التي حصل عليها من خلال المقارنة بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين غيرالمؤهلين تربويًا فيما يتعلق بأنماط السلوك اللفظي داخل حجرة الدراسة . وقام الباحث بمقارنة متوسط كل فئة من الفئات العشر لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا مع ما يقابلها من متوسط كل فئة من الفئات العشر لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا*، ووجد أن مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا قد استخدموا :

١ ـ فئة (٢) «الثناء وتشجيع الطلاب» أكثر من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا وبفرق ذي دلالة إحصائية عند درجة حرية «٢٤» ومستوى دلالة ٠٦ر٠*، غير أن متوسطي مجموعتي المعلمين لهذه الفئة كانا أقل من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٢ ـ فئة (٩) «مبادأة الطلاب في الحديث» أفضل من مجموعة المعلمين غيرالمؤهلين تربويًا وبفرق ذي دلالة إحصائية عند درجة حرية «٢٤» ومستوى دلالة ٠٩ر٠*.

٣ ـ فئة (٤) «توجيه الأسئلة للطلاب» أكثر بقليل من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا وبفرق غير دال إحصائيًا*، وأن متوسطي مجموعتي المعلمين لهذه الفئة أقل بكثير من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٤ ـ فئة (٥) «الشرح والتلقين» أقل من مجموعة المعلمين الغير المؤهلين تربويًا وبفرق غير دال إحصائيًا*، وأن متوسطي مجموعتي المعلمين لهذه الفئة أكثر بكثير جدًا من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٥ ـ فئة (٦) «إعطاء التوجيهات»، وفئة (٧) «النقد وتبريرات السلطة» أقل بقليل

---

* انظر ملحق (٢)

** انظر ملحق (١)

من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا وبفروق غير دالة إحصائيًّا*، إلا أن متوسطي مجموعتي المعلمين أقل من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٦ ـ فئة (٨) «الاستجابة للمعلم» أفضل من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا، ولكن بفرق غير دال إحصائيًّا*.

٧ ـ فئة (١) «تقبل مشاعر الطلاب»، وفئة (٣) «تقبل أفكار الطلاب» وفئة (١٠) «الصمت والفوضى» بنسب متساوية تقريبًا مع مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا*.

ومن الملاحظ عمومًا أن المعلمين غير المؤهلين تربويًّا قد تحدثوا أكثر بقليل من المعلمين المؤهلين تربويًّا داخل حجرة الدراسة، وحيث إن جل وقت المعلم في كلتا المجموعتين كان منصبًا على الشرح والتلقين، وهذه النسبة مرتفعة جدًّا قياسًا بالنسبة القياسية التي أشار إليها فلاندرز وهي تقريبًا $\frac{١}{٣}$ ثلث وقت الحصة الكلي.

وقبل مناقشة فرضيات البحث يمكن عرض جدول (١) لتوضيح نتائج تطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا.

وفيما يلي سيقوم الباحث بمناقشة فرضيات البحث وهي:

الفرضية الصفرية الأولى

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًّا ومجموعة المعلمين غيرالمؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بنسبة حديث المعلم داخل حجرة الدراسة.

---

* انظر ملحق (٢)

** انظر ملحق (١)

جدول (١)

نتائج تطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين
متوسطي مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا

الفرضيات الصفرية	المعلمون المؤهلون تربويًا		المعلمون غير المؤهلين تربويًا		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة*
	$م_1$	$ع_1$	$م_2$	$ع_2$			
الفرضية الأولى	٠٫٧٧٥	٠٫٠٨٠	٠٫٧٩٨	٠٫٠٨٦	٠٫٧١٨	٢٤	غير دال
الفرضية الثانية	٠٫١٥٠	٠٫٠٥٧	٠٫١٢٤	٠٫٠٥٣	١٫٠٢٢	٢٤	غير دال
الفرضية الثالثة	٠٫٣٠٧	٠٫٢٢٥	٠٫٢٦٧	٠٫٢٢٠	٠٫٤٥٩	٢٤	غير دال
الفرضية الرابعة	٣٫٢٩٨	٢٫٣١٩	٢٫٩٤٨	٢٫٩٣٦	٠٫٣٣٢	٢٤	غير دال

$م_1$ = متوسط المجموعة الأولى — $ع_1$ = الانحراف المعياري للمجموعة الأولى

$م_2$ = متوسط المجموعة الثانية — $ع_2$ = الانحراف المعياري للمجموعة الثانية

* مستوى الدلالة هو ٠٫٠٥ أو أقل

وبالرجوع إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» (١) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين اتضح أن قيمة «ت» كانت ٠٫٧١ وعند درجة حرية **٢٤** يتضح أن قيمة «ت» غير دالة** إحصائيًا، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الأولى.

ومن النظر إلى جدول (١) يتضح أن متوسط حديث المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا كان أكثر من $\frac{٣}{٤}$ وقت الحصة الكلي وهذه نسبة تفوق النسبة القياسية لفلاندرز بكثير، حيث إن فلاندرز أكد نتيجة لأبحاثه الواسعة في هذا الميدان أن النسبة القياسية لحديث المعلم داخل حجرة الدراسة تشكل $\frac{٢}{٣}$ من وقت الحصة الكلي أي ٦٧٪ (انظر ملحق ١).

** وضع الباحث معيارًا لمستوى الدلالة التي يقبلها لنتائجه وهو مستوى ٠٫٠٥ أو أقل وحيث تميل أغلب كتب الإحصاء إلى هذا المعيار.

الفرضية الثانية

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بنسبة حديث الطلاب داخل حجرة الدراسة.

وبالرجوع إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» (١) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين اتضح أن قيمة «ت» كانت **١٫٢٢** وعند درجة حرية **٢٤** يتضح أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيًا، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الثانية.

ويتضح من جدول (١) أن متوسط حديث طلاب المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا كان أقل من النسبة القياسية التي وضعها فلاندرز وهي **٢١٪*** .

وعلى الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط حديث طلاب المعلمين المؤهلين تربويًا وطلاب المعلمين غير المؤهلين تربويًا إلا أن هناك دلائل تشير إلى أن طلاب المعلمين المؤهلين تربويًا أفضل من طلاب المعلمين غير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بنسبة حديثهم داخل حجرة الدراسة، حيث وجد أن $\frac{١}{٤}$ (أي **٢٥٪**) مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا أتاحوا لطلابهم فرصة التحدث داخل حجرة الدراسة بنسبة **٢١٪** فأكثر من وقت الحصة الكلي، غير أن $\frac{١}{٨}$ (أي **١٤٫٣٪**) مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا فقط أتاحوا لطلابهم التحدث داخل حجرة الدراسة بنسبة **٢١٪** فأكثر من وقت الحصة الكلي.

الفرضية الصفرية الثالثة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا في نسبة التأثير الغير المباشر إلى التأثير المباشر I/D ratio داخل حجرة الدراسة.

---

* انظر ملحق (١)

من النـظر إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» (١) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين يتضح أن قيمة «ت» كانت ٤٥٩ر٠ ، وعند درجةحرية ٢٤ يتضح أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيًا ، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الثالثة .

ويتضح من جدول (١) الخاص بالمعلمين المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم الغير المباشر إلى حديثه المباشر i/d ratio يساوي ٣٠٧ر٠ ، وهذه دلالة على أن المعلمين المؤهلين تربـويًا هم عمومًا مباشرون في حديثهم مع طلابهم . وتبين أن ٨٣ر٣٪ من المعلمين المؤهلين تربويًا هم مباشرون في حديثهم مع طلابهم داخل حجرة الدراسة لأنهم حصلوا على i/d ratio أقل من ٤٠ر٠ .

ويتضح من جدول (١) الخاص بالمعلمين الغير المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم الغير المباشر إلى حديثه المباشر i/d ratio يساوي ٢٦٧ر٠ وهذه دلالة على أن المعلمين الغير المؤهلين تربويًا هم عمومًا مباشرون في حديثهم مع طلابهم داخل حجرة الـدراسـة لأنهم قد حصلوا على i/d ratio أقـل من ٤٠ر٠ . وتبين أن ٨٥ر٧٪ من المعلمين غير المؤهلين تربويًا هم مباشرون في حديثهم مع طلابهم داخل حجرة الدراسة لأنهم قد حصلوا على i/d ratio أقل من ٤٠ر٠ .

الفرضية الرابعة

لا يوجـد فرق ذو دلالـة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمـين غير المؤهلين تربـويًا في نسبـة تأثير السلوك المحفز إلى السلوك المقيد لحرية الطلاب داخل حجرة الدراسة .

ومن النظر إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين يتضح أن قيمة «ت» كانت ٣٣٢ر٠ ، وعند درجة حرية ٢٤ يتضح أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيًا ، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الرابعة .

ويتبين من جدول (١) الخاص بالمعلمين المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم المحفز إلى حديثه المقيد لحرية الطلاب i/d ratio داخل حجرة الدراسة يساوي **٣٫٢٩٨** وهذه دلالة على أن المعلمين المؤهلين تربويًا قد استخدموا التأثير المحفز لسلوك الطلاب أكثر بثلاثة أضعاف تقريبًا من استخدامهم للتأثير المقيد لسلوك الطلاب.

وتبين من جدول (١) الخاص بالمعلمين غير المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم المحفز إلى حديثه المقيد لحرية الطلاب i/d ratio داخل حجرة الدراسة يساوي **٢٫٩٤٨** وهذه دلالة على أن المعلمين غير المؤهلين تربويًا قد استخدموا التأثير المحفز لسلوك الطلاب أكثر بثلاثة أضعاف تقريبًا من استخدامهم للتأثير المقيد لسلوك الطلاب.

الخلاصة والتوصيات

كلية التربية كمؤسسة تربوية اجتماعية لها أهدافها الواضحة المحددة الرامية إلى خدمة أبناء المجتمع، يتوقف نجاحها على مدى تحقيقها لأهدافها المنشودة. وهدف كلية التربية الأساسي هو إعداد معلمين متخصصين في مختلف فروع المعرفة للاضطلاع بدورهم في تعليم النشء. ولقياس مدى تحقيق مثل هذا الهدف أساليب كثيرة ومتنوعة، إلا أن أسلوب قياس أداء الخريجين أثناء قيامهم بالتفاعل الحقيقي مع طلابهم داخل حجرة الدراسة يعتبر من أنجح هذه الأساليب. وعلى ضوء ذلك فقد استخدم الباحث أسلوبًا موضوعيًا ودقيقًا، هو أسلوب تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة بغرض الوصول إلى معرفة الكفاءة التدريسية لدى المعلمين.

وكانت مشكلة البحث هي معرفة مدى فاعلية المعلم المؤهل تربويًا عند مقارنته بالمعلم غير المؤهل تربويًا فيما يتعلق بتفاعله اللفظي مع طلابه أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

وأصبح لزامًا على كلية التربية أن تهتم بالواقع الذي تعيشه المدارس بصفة عامة وبالوقوف على أداء وممارسات المعلمين الفعلية أثناء عملية التدريس داخل حجرة الدراسة بصفة خاصة لتتمكن من مراجعة وتطوير برامجها الخاصة بإعداد معلمي المستقبل بصورة دورية وعلى أساس علمي واقعي دقيق كي يتسنى لها الربط بين النظرية والتطبيق. وأن تعد أجيالاً من المعلمين الواعين القادرين على ترجمة الأفكار النظرية إلى واقع محسوس يزيدهم قدرة وثقة بأنفسهم وبمهنة التعليم وبالتالي يرقى بتحصيل الطالب العلمي إلى أفضل مستوى. إلا أن التشابه الكبير بين مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بالأنماط السلوكية أثناء عملية التدريس تثير تساؤلات كثيرة حول كفاءة برامج إعداد المعلم.

ومن قراءة جداول الدراسة يتضح أن مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا لم تتميز تميزًا حقيقيًا عن مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا إلا في استخدام فئة ٢ (الثناء وتشجيع الطلاب) وفي استخدام فئة ٩ (مبادأة الطلاب في الحديث).

وعلى الرغم من تميز مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا على مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا في استخدام الأنماط السلوكية التالية: توجيه الأسئلة (فئة ٤)، الشرح والتلقين (فئة ٥)، إعطاء التوجيهات (فئة ٦)، النقد وتبريرات السلطة (فئة ٧)، والاستجابة للمعلم (فئة ٨) إلا أن الفروق بينهما كانت بسيطة غير مشجعة وغير دالة إحصائيًا، وتبين من الجداول أيضًا أن مجموعتي المعلمين تساويتا تمامًا في استخدام الأنماط السلوكية التالية: تقبل مشاعر الطلاب (فئة ٢)، تقبل أفكار الطلاب (فئة ٣)، والصمت والفوضى (فئة ١٠)*.

وبعد مقارنة متوسط كل فئة من الفئات العشر لمجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا مع المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز** اتضح أن المتوسط القومي

* انظر ملحق (٢).

** انظر ملحق (١).

عند فلاندرز أفضل من كل متوسطات الفئات العشر لدى مجموعتي المعلمين ما عدا فئتين فقط هما: فئة ٦ (إعطاء التوجيهات)، وفئة ٧ (النقد وتبريرات السلطة). حيث ثبت أن مجموعتي المعلمين قد استخدمتا هاتين الفئتين المذكورتين أعلاه بنسب أقل من المتوسط القومي عند فلاندرز، وهذه نتيجة مشجعة لكن قد يكون السبب الحقيقي وراء ذلك هو وجود الملاحظ (الباحث) داخل حجرة الدراسة قد أثر بطريقة أو أخرى على انضباط الطلاب، أو قد يعزى هذا الأمر إلى احترام المعلم لوجود الملاحظ معه داخل حجرة الدراسة مما دفعه إلى الإقلال من إعطاء التوجيهات وتقديم الانتقادات للطلاب.

ومما لا شك فيه هو أن سرعة الإدراك والفهم لدى الطلاب متفاوتة وليست على مستوى واحد، بيد أن مجموعتي المعلمين لم تراع تلك الفروق الفردية بين الطلاب ولم تمنحهم وقتًا كافيًا للتفكير بعد توجيه السؤال مما أدى إلى اقتصار المشاركة داخل حجرة الدراسة على عدد قليل جدًّا من الطلاب الذين غالبًا ما يستجيبون لأسئلة المعلم، وقد يعزى سبب ذلك إلى اهتمام المعلم الكبير بتوجيه أسئلة قصيرة مقيدة غالبًا ما تكون الإجابة عليها متوقعة سلفًا مثل «كم هم عدد سكان بلاد الأسكيمو؟»؛ «أين وقعت معركة كذا؟».. الخ ويمثل هذا النوع الغالبية العظمى من أسئلة المعلم، وبذا لا يرى المعلم ما يبرر إعطاءه وقتًا لتفكير الطلاب بعد طرحه السؤال عليهم. أو قد يعزى سبب ذلك إلى اهتمام المعلم بالمقرر الدراسي أكثر من اهتمامه بالطلاب وبمدى فهمهم واستيعابهم، خاصة وأن المعلم مقيد بفترة زمنية محددة للانتهاء من المقرر الدراسي.

والتربية الحديثة تهتم بالجوانب الانفعالية لدى المتعلمين وتعتبرها واحدًا من أهدافها، غير أن مجموعتي المعلمين لم تستخدم فئة ١ «تقبل مشاعر الطلاب» البتة وقد يكون سبب ذلك هو أن مفهومهم عن عملية التدريس على أنها تقديم حقائق وأفكار ومعلومات وليست التعامل مع ما يشعر به الطلاب من ارتياح أو عدمه تجاه قضية معينة على اعتبار أن حجرة الدراسة ليست عيادة نفسية. وقد يكون المعلم محقًّا بهذا الرأي لكن لا يمنع من تخصيص وقت لا يتعدى ١ ٪ واحد بالمائة من وقت الحصة الكلي لتقبل مشاعر الطلاب (فئة ١).

وفيما يلي سيتم تلخيص نتائج فرضيات البحث التالية :

١ ـ الفرضية الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين فيما يتعلق بنسبة حديث المعلم داخل حجرة الدراسة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين، وبذلك تأكدت صحة الفرضية الصفرية الأولى. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي :

عندما يكون دور المعلم داخل حجرة الدراسة هو فقط نقل المعلومات والحقائق من الكتاب المدرسي وتلقينها للطلاب فمن الطبيعي ألا توجد فروق بين المعلمين المؤهلين والمعلمين غير المؤهلين تربويًّا على اعتبار أن جلّ اهتمامهم سوف ينصب على محتوى المادة الدراسية وإهمال تنمية شخصية المتعلم الأخرى.

وما زال ينظر إلى دور المعلم على أنه دور يتسم بالإيجابية وتحمل أعباء التحدث طوال وقت الحصة تقريبًا، في حين يتصف دور الطالب بالسلبية وحسن الاستماع واستقبال المعلومات على أنها حقائق غير قابلة للنقاش. وأثبتت نتائج الدراسة صحة ذلك عندما خصص مجموعتي المعلمين وقتًا يقرب من ٧٪ فقط من وقت الحصة الإجمالي للفئات الثلاث التالية : وهي : تقبل مشاعر الطلاب، الثناء وتشجيع الطلاب، وتقبل أفكار الطلاب.

وبذا يمكن القول إن المعلم ينبغي أن يفهم دوره أثناء عملية التدريس في ضوء المستحدثات التربوية الجديدة التي تخدم أغراض التربية وأن يدرك أن دور الطالب دور إيجابي يمكن أن يتفاعل مع زملائه ومعلميه في جو اجتماعي ديموقراطي سليم، حيث لا يمكن أن يتعلم الطالب عن طريق السماع واستقبال المعرفة فقط بل يجب أن يسهم مساهمة فعالة في الوصول إلى المعرفة.

٢ ـ الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين فيما يتعلق بنسبة حديث الطلاب داخل حجرة الدراسة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين، وبذلك تأكدت صحة الفرضية الصفرية الثانية. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

يتكون حديث الطلاب عمومًا من مصدرين أساسيين حسب نظام فلاندرز العشرى وهما:
١ ـ حديث الطالب كاستجابة لحديث المعلم، و٢ ـ حديث الطالب بمبادأة منه. ويمثل المصدر الأول ٨٩٪ تقريبًا من حديث طلاب المعلمين المؤهلين تربويًّا و٩٦٪ من حديث طلاب المعلمين غير المؤهلين تربويًّا، في حين لا تمثل مبادأة الطالب في الحديث إلا نسبة ضئيلة جدًّا. وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على أن حرية الكلام داخل حجرة الدراسة هي وقف على المعلم فقط، أما موقف الطالب فهو موقف الضعيف المطيع الذي لا يتكلم إلّا إذا طلب منه ذلك. ومن خلال ذلك يتضح أن المعلم هو صاحب النفوذ والحق في التحدث داخل حجرة الدراسة وأدى ذلك إلى زيادة نسبة حديثه في حين انخفضت نسبة حديث الطلاب، وهذا أمر طبيعي حيث عندما تزداد نسبة حديث المعلم تقل نسبة حديث الطلاب والعكس صحيح، حيث إن العلاقة بينهما عكسية. ومن ذلك يلاحظ أن الطلاب مقيدون بالاستجابة لأسئلة المعلم وليس من حقهم الخروج عن ذلك ـ إلا ما ندر ـ وهذا ما يتعارض مع نظرة التربية الحديثة التي ترى ضرورة أن يعبر الطالب عن آرائه الخاصة بحرية. وأن يتفاعل مع بيئته المادية والاجتماعية بروح ديموقراطية، وحيث إن خشية الطالب في الإفصاح عن رأيه سوف تؤدي إلى خلق شخصية مترددة وضعيفة لا تستطيع الإسهام الحقيقي في بناء هذا المجتمع.

وفي ضوء ذلك ينبغي على المعلم أن يحث ويشجع طلابه على التفاعل الحقيقي داخل حجرة الدراسة وأن يتدرب على استخدام مهارات الاتصال اللفظي في سبيل

التقـرب إلى الـطلاب وكسب ثقتهم. ومن الضروري جدًّا أن يدرك المعلم العلاقة الإيجابية بين مشاركة الطلاب الفعلية داخل حجرة الدراسة وتحصيلهم الدراسي، حيث إن الباحث أشار إلى هذه العلاقة في الفصل الثاني (دراسات سابقة).

٣ ـ الفرضية الثالثة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين في نسبة التأثير الغير المباشر i/d ratio داخل حجرة الدراسة.

اتضح من نتائج البحث أن أكثر من $\frac{٤}{٥}$ مجموعتي المعلمين كانوا مباشرين في تأثـيرهم، أي أنهم استخـدموا عمومًا الكلام المباشر أكثر من الكلام الغير المباشر، ويرجع ذلك إلى ما تقدم ذكره عند مناقشة سبب زيادة نسبة حديث المعلمين وانخفاض نسبـة حديث الـطلاب على اعتبار أن المعلمين عمومًا يميلون إلى استخدام أسلوب الشرح والتلقين وضبط النظام داخل حجرة الدراسة أكثر من استخدام أسلوب تقبل مشـاعـر وأفكـار الطلاب وتشجيعهم على المشاركة. وقد يعزى سبب ذلك إلى تأثير التوجيه الذي يتلقاه المعلم من المدير أو الموجه التربوي أو كليهما، حيث إنهم يحرصون على ضبط النظام أثناء التدريس والاهتمام بالمادة الدراسية أكثر من الاهتمام بمشاعر وأفكار الطلاب التي قد تؤدي إلى خلق جو اجتماعي داخل حجرة الدراسة يتعذر معه على المعلم أن يسـير بالسرعـة المطلوبة لإنهاءمادته الدراسية في وقتها المحدد. ويرى الباحث أن سبب اهتمام المعلمين بالأسلوب المباشر في التدريس هو تأثرهم بالأساليب التقليدية في التدريس التي لا تحتاج إلى مهارات كثيرة في تطبيقها وتمنحهم الإحساس بالسلطة والنفوذ داخل حجرة الدراسة، وبالتالي تحجب عن الطلاب نواحي الضعف والقصور التي يعانون منها.

وفي ضوء ما تقـدم تبـين أن المعلمين لم يستخدموا التأثير الغير المباشر بالدرجة المطلوبة على الرغم من علاقته الواضحة بتحصيل الطلاب الدراسي، ولذا أصبح من الضروري أن تهتم برامج إعداد المعلمين في إكساب طلابها مهارات في كيفية تقبل مشـاعـر وأفكـار الطلاب ثم حفزهم وتشجيعهم للاشتراك الفعال أثناء التدريس،

وسيؤدي هذا الاتجاه بطبيعة الحال إلى القضاء على أسلوب الإلقاء والسيطرة وكبت حرية الطلاب في إبداء الرأي أثناء عملية التدريس.

٤ ـ الفرضية الرابعة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين في نسبة تأثير السلوك المحفز إلى السلوك المقيد لحرية الطلاب i/d ratio داخل حجرة الدراسة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين وبذلك تأكدت صحة الفرضية الصفرية الرابعة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي :

إن حديث المعلم المحفز مبني أساسًا على تقبل المشاعر، والثناء والتشجيع، وتقبل الأفكار؛ أما حديث المعلم المقيِّد لحرية الطلاب، فهو مبني على إعطاء التوجيهات والنقد وتبرير السلطة. وتبين من نتائج الدراسة أن المعلمين عمومًا استخدموا أسلوب التأثير المحفز لسلوك الطلاب أكثر من أسلوب التأثير المقيد لسلوك الطلاب، إلا أن الباحث يُرجع سبب ذلك إلى أن دور المعلم غالبًا دور الإيجابي المسيطر عن طريق استخدامه أسلوب الإلقاء والتلقين الذي يشغل فيه معظم وقت الحصة في الحديث؛ لذا لا يجد ما يبرر استخدام أسلوب تقديم توجيهات أو انتقادات للطلاب خاصة وأن موقف الطالب داخل حجرة الدراسة هو موقف سلبي ومستقبل للمعلومات ولا يتكلم إلا إذا طلب منه ذلك. وقد يعزى سبب انخفاض نسبة تقديم التوجيهات والانتقادات إلى تأثير وجود الملاحظ (الباحث) داخل حجرة الدراسة.

وبذا يمكن القول إن تأصيل اتجاه احترام وقبول شعور وأفكار الطلاب وتشجيعهم على إبداء آرائهم في جو اجتماعي ديموقراطي سليم أصبح أمرا يجب أن يتأكد عليه برامج إعداد المعلمين.

التوصيـات

١ ـ تبـين من نتائج هذا البحث أن المعلمين يستخدمون غالبًا أسلوب الإلقاء والتلقـين أثناء التدريس دون الاهتمام بمشاركة الطلاب؛ لذا أصبح من الضروري إكساب معلم المواد الاجتماعية أثناء الخدمة في التعليم مهارات لازمة وأساسية بطرق التدريس الحديثة المبنية على أسلوب تحليل التفاعل اللفظي .

٢ ـ أسفرت نتائج هذا البحث عن تأثر خريجي كلية التربية بالأساليب التقليدية في التدريس المبنية أساسًا على الإلقاء وتقديم المعلومات والحقائق دون تشجيع الطالب في الكشف عن المعـرفة بطريقته الخاصة، لذا نوصي بأهمية إدخال أساليب تدريس حديثـة في برنـامـج إعداد معلم المواد الاجتماعية في كلية التربية مثل أسلوب تحليل التفـاعـل اللفـظي الذي يعين الدارس على الربط بين الجوانب النظرية والممارسات العملية داخل حجرة الدراسة .

٣ ـ ضرورة إكسـاب المعلم مهارات في كيفية الاهتمام بمشاعر وأفكار الطلاب وحثهم وتشجيعهم على المشاركة الفعالة أثناء التدريس حتى يتمكن الطالب من إبداء رأيه بحرية وفي جو دراسي تسوده المحبة والشعور بالاحترام .

٤ ـ ينبغي إكساب المعلم مهارات في كيفية صياغة وطرح الأسئلة المفتوحة التي تحث الطالب على المبادأة في الحديث والتعبير عن رأيه أثناء عملية التدريس، حيث إن الاكتفاء فقط بالأسئلة القصيرة المتعلقة مباشرة بمحتوى المادة الدراسية لا تمنح الطالب فرصة التعبير عما يدور حوله من قضايا وأفكار.

٥ ـ ضرورة إدراك المعلم لأهمية إعطاء الطلاب فرصة كافية من الوقت بعد توجيهه للسؤال حتى يتسنى للطلاب فرصة التفكير على اعتبار أنهم ليسوا على مستوى واحد من سرعة التفكير والإدراك، وبذا تتحقق فائدة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ومشاركة أكبر عدد ممكن منهم في الاستجابة للمعلم .

٦ ـ يجب أن يدرك طالب كلية التربية أن منحه الطلاب حرية الإفصاح عن مشاعرهم وآرائهم وأفكارهم وتشجيعهم على اتخاذ مواقف أكثر إيجابية في جو اجتماعي ديموقراطي يخلق إيجابية وشعور بالرضا لدى الطلاب تجاه المعلم خاصة والتعليم عامة مما يؤدي إلى رفع مستوى التعليم كمًا ونوعًا.

٧ ـ يجب أن يعرف طالب كلية التربية أن كبح حرية الطلاب وتقييدها إلى درجة كبيرة يشكل لديهم مواقف سلبية نحو التعليم عامة ويتعارض مع أهداف التربية الحديثة التي تدعو إلى الاهتمام بالجوانب الانفعالية affective domain لدى الطلاب.

٨ ـ أسفرت نتائج البحث عن أن المعلمين يهتمون كثيرًا بأسلوب التلقين وتقديم المعلومات والحقائق أثناء التدريس وبدون اهتمام يذكر لمشاركة الطلاب اللفظية داخل حجرة الدراسة، ويدل ذلك دلالة أكيدة على تركيز المعلمين على المستويات الدنيا للمعرفة كالتعرف والحفظ والاستظهار. لذا ينبغي أن تتضمن برامج إعداد معلم المواد الاجتماعية بكلية التربية التركيز على المستويات العليا للمعرفة كالتطبيق والتحليل والتقويم.

توصيات بمواضيع تحتاج إلى دراسات أكثر:

١ ـ ينبغي إجراء دراسة واسعة على مدن أو مناطق أخرى في المملكة للتأكد من صدق وثبات أداة البحث.

٢ ـ ينبغي إجراء دراسة أنماط السلوك اللفظي لمجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا في مجالات تدريس المواد الأخرى لمعرفة صحة ما جاءت بها هذه الدراسة من نتائج.

٣ ـ ينبغي القيام بدراسة أنماط السلوك اللفظي لمجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا على مستوى المرحلة المتوسطة للتأكد من صدق نتائج هذا البحث.

٤ ـ ينبغي إجراء دراسة لقياس مدى فاعلية البرنامج التربوي في إعداد معلم المواد الاجتماعية باستخدام طرق وأساليب أخرى غير أسلوب تحليل التفاعل اللفظي أثناء التدريس للتأكد من صحة وثبات نتائج هذه الدراسة.

ملحق (١)

المتوسط القومي لتكرارات الفئات عند فلاندرز ومتوسطي تكرارات الفئات للمعلمين المؤهلين تربويًا والمعلمين غير المؤهلين تربويًا

		الفئة	المتوسط القومي* لتكرارات الفئات عند فلاندرز (نسبة قياسية)	متوسط تكرارات مجموعة المعلمين المؤهلين تربويا	متوسط تكرارات مجموعة المعلمين الغير المؤهلين تربويا
كلام المعلم	كلام المعلم غير المباشر	١ / تقبل المشاعر	١٪	صفر	صفر
		٢ / الثناء والتشجيع	٥٪	٤ر٠٩٪	٢ر٧٪
		٣ / تقبل الأفكار	٨٪	٣ر١٨٪	٣ر١٨٪
		٤ / توجيه الأسئلة	١٤٪	١١ر٩٪	٨ر٦٢٪
	كلام المعلم المباشر	٥ / الشرح والتلقين	٣٤٪**	٥٨ر٦٪	٦٢ر٢٪
		٦ / إعطاء التوجيهات	٤٪	٢ر٠٨٪	٢ر٤١٪
		٧ / النقد وتبرير السلطة	١٪	٠ر٥٨٪	٠ر٧٪
	كلام الطلاب	٨ / الاستجابة للمعلم ٩/ تحدث الطالب بمبادأة منه	٢١٪	١٥ر٠٦٪	١٢ر٤٦٪
	سلوك مشترك	١٠/ الصمت والفوضى	١٢٪	٧ر٢٩٪	٧ر٧٪

* **Keith Jones** and **Ann Sherman.** "Two Approaches to Evalution", *Journal of the Educational Leadership* Vol. 37 (April 1980), p. 555.

** **E. J. Amidon,** and **N. A. Flanders,** "The Role of the Teacher in the Classroom," Minneapolis: Association for Productive, 1967. p. 69.

ملحق (٢)

متوسط فروق الفئات العشر لمجموعة المعلمين المؤهلين تربوياً ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربوياً

الفئة	م١*	ع١*	م٢*	ع٢*	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١/ تقبل المشاعر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	٢٤	غير دال
٢/ الثناء والتشجيع	٢٣ر٣٧٥	١٢ر٧٥١	١٥ر١٤٣	٨ر٥٤٣	١ر٩٦٠	٢٤	دال عند مستوى ٠٦ر٠
٣/ تقبل الأفكار	١٨ر٢٠٨	٨ر٩٣٠	١٨ر٢١٤	١٠ر١٦٧	٠ر٠١٦	٢٤	غير دال ٩٩٨ر٠
٤/ توجيه الأسئلة	٥٢ر٠٨٣	٢٧ر٤٠٤	٤٧ر٩٢٨	٢٣ر٦٢١	٠ر٤١٥	٢٤	غير دال ٦٨ر٠
٥/ الشرح والتلقين	٣٣٥ر٠٨	٨٧ر٥٣٢	٣٤٥ر٧٥	٨٣ر٨٤٢	٠ر٣١٧	٢٤	غير دال ٧٥٤ر٠
٦/ إعطاء التوجيهات	١١ر٩١٦	٤ر٩٢١	١٣ر٣٥٧	٥ر٨٨١	٠ر٦٦٩	٢٤	غير دال ٥٠٩ر٠
٧/ النقد وتبرير السلطة	٣ر٣٣٣	٣ر٠٢٥	٣ر١٧٨	٤ر٠٥٠	٠ر١٠٩	٢٤	غير دال ٩١٤ر٠
٨/ الاستجابة للمعلم	٧٧ر٧٥٠	٣٣ر٦٨١	٦٦ر٤٦٤	٣٠ر٥١٤	٠ر٨٩٦	٢٤	غير دال ٣٧٩ر٠
٩/ تحدث الطالب بمبادأة منه	٨ر٣٧٥	١١ر٤١٩	٢ر٨٢١	٣ر٥٩٢	١ر٧٢٧	٢٤	دال عند مستوى ٠٩ر٠
١٠/ الصمت والفوضى	٤١ر٦٦	١٦ر٤٧٨	٤٢ر٥٧	٢١ر٨٩٠	٠ر١١٧	٢٤	غير دال ٩٠٨ر٠

م١* = المتوسط لمجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا.
م٢ = المتوسط لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا.
ع١ = الانحراف المعياري لمجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا.
ع٢ = الانحراف المعياري لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا.

التعليقات

(١) **N. A. Flanders,** *Interaction Analysis in the Classroom: a Manual for Observers* (Ann Arbor: University of Michigan, 1965), pp. 53-65.

(٢) **N. A. Flanders,** "Some Relationships among Teacher's Influence, Pupil Attitudes, and Achievement", in *Interaction Analysis: Theory, Research and Application,* eds. E. J. Amidon and J. B. Hough (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1967), pp. 225-27 .

(٣) **E. Amidon,** and **N. A. Flanders,** "The Effects of Direct and Indirect Teacher Influence on Dependent-prone Students Learning Geometry," *Journal of Educational Psychology,* 52 (December 1961), 286-91.

(٤) **Lois Nelson,** "Teacher Leadership: An Empirical Approach to Analyzing Teacher Behaviour in the Classroom", *Classroom Interaction Newsletter,* 2 (Nov., 1966), pp. 31-32.

(٥) **W. S. La Shier, Jr.,** "The Use of Interaction Analysis in BSCS Laboratory Black Classroom," paper read at the National Science Teachers Association Meeting, New York City, April 3, 1966.

(٦) **Norma Furst,** "The Effects of Training in Interaction Analysis on the Behavior of Student Teachers in Secondary Schools," paper read at the American Educational Research Association Meeting, Chicago, February, 1965.

(٧) **R. Soar,** "An Integrative Approach to Classroom Learning," Public Health Service, Final Report, No. 7- RII MHO 2045 - Philadephia: Temple University, 1966.

(٨) **W. A. Weber,** "Teacher and Public Creativity" unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia, 1967.

(٩) **Betty Schartz,** "An Experimental Study Comparing the Effects of Recall by Children in Direct and Indirect Teaching Methods as a Tool of Measurement," unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University State College, 1963.

(١٠) **E. R. Powell,** "Some Relationships Between Classroom Process and Pupil Achievement in the Elementary School," unpublished doctoral dissertation, Temple University, 1968.

(١١) **D. Berliner,** "Tempus Educare," in *Research on Teaching Concepts, Findings and Implications,* edited by P. Peterson and H. Walberg, pp. 120-135 (Berkeley, Cal.: Mc Cutchan, 1979).

(١٢) **D. Gaver,** and **H.C. Richards,** "Dimensions of Naturalistic Observation for The Prediction of Academic Success," *The Journal of Educational Research* 72 (1979), 123-127.

(١٣) **J.A. Stallings,** "How Instructional Processes Relate to Child Outcomes in a National Study of Follow Through," *Journal of Teacher Education,* 27 (1976), 43-47.

(١٤) **B. Rosenshine,** *Teaching Behaviors and Student Achievement* (Slough, Eng.: National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1971).

(١٥) **J.E. Brophy,** "Teacher Behavior and Student Learning," *Journal of the Educational Leadership,* 37, No.1 (Oct. 1979), 36.

(١٦) **M. Chilcoat,** "A Pilot Study for Determining Effects of Microteaching and Interaction Analysis on the Verbal Behavior of Selected Social Science Student Teachers," *Dissertation Abstracts,* 36 (June 1976), 7999-A.

(١٧) **L.L. Marazza,** "The Effects of Training in Interaction Analysis and Questioning Strategies on Selected Characteristics of Secondary Student Teachers," *Dissertation Abstracts,* 35 (July 1974), 305.

(١٨) **R.C. Edelson,** "An Examination of The Relationships between Teacher Openness and Student Participation in Secondary Social Studies Classes," in **Paul R. Wrubel** and **Roosevelt Ratliff,** *"Social Studies Dissertations 1973-1976.* (Boulder, Colo. S.S. Education Consortium Inc., 1978).

(١٩) أحمد حسين اللقانى، **تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨م.

(٢٠) أحمد خليل حسن، «أثر استخدام استراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء»، **رسالة الخليج العربي**، ع ١١ ، السنة الرابعة، ١٤٠٤هـ، ص ص ٥٥ ـ ٨٩ .

(٢١) صباح باقر وآخرون، «تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسات اللغة الإنجليزية وطالباتهن في الصفوف السادسة الإعدادية (الثانوية) للبنات»، **المستخلصات التربوية والنفسية من عام ١٩٦٧م إلى عام ١٩٨٢م** (بغداد: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد، ١٩٧٨م).

(٢٢) صباح باقر ومحسن مجيد المنصوري، «تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسي الكيمياء وطلبتهم في بعض المدارس الإعدادية (الثانوية) للبنين في محافظة بغداد»، **المستخلصات التربوية والنفسية من عام ١٩٦٧م إلى عام ١٩٨٢م** (بغداد: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد، ١٩٧٨م).

(٢٣) سليمان محمد الجبر، «المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية»، بحث منشور في مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤٠٤هـ.

(٢٤) محمود السيد سلطان، **دراسة تجريبية لاختيار بعض المفاهيم التربوية لدى معلمي المرحلة الثانوية من مختلف التخصصات بالكويت** (الكويت: مؤسسة علي جراح الصباح، ١٩٧٨م).

A Comparative Study Between Qualified and Unqualified Teachers in Terms of their Verbal Interaction Patterns with Students in the Classroom

Abdul-Aziz A.Al-Babtain
Assistant Prof., Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The aim of this research was to investigate the differences between qualified and unqualified high school social science teachers in terms of their verbal interaction patterns with students in the classroom in Riyadh city.

The sample studied consisted of 12 qualified and 14 unqualified high school social science teachers in Riyadh city. The observer visited each teacher in the sample twice and recorded his verbal interaction patterns with students in the classroom by using the Flanders Interaction Analysis Categories.

The study was based upon four null hypotheses to determine the presence of significant differences between qualified and unqualified groups of teachers when they interacted verbally with their students in the classroom. The T. tests were calculated for each hypothesis.

The researcher found that there were no significant differences between the two groups of teachers in terms of their verbal interaction patterns with students in the social science classroom.